

Niemeyer, Christian

Amok der Schulpädagogik? Kritische Anmerkungen zu neueren Tendenzen zurück zu einer "Pädagogik vom Lehrer aus"

Pädagogische Korrespondenz (2015) 51, S. 32-49



Quellenangabe/ Reference:

Niemeyer, Christian: Amok der Schulpädagogik? Kritische Anmerkungen zu neueren Tendenzen zurück zu einer "Pädagogik vom Lehrer aus" - In: Pädagogische Korrespondenz (2015) 51, S. 32-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129519 - DOI: 10.25656/01:12951

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129519>

<https://doi.org/10.25656/01:12951>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 51

FRÜHJAHR 2015

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Ab Heft 52 wird die Schriftleitung von Harald Bierbaum (Darmstadt), Karl-Heinz Dammer (Heidelberg), Sieglinde Jornitz und Marion Pollmanns (Frankfurt/Main) übernommen.

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder Marion Pollmanns (m.pollmanns@em.uni-frankfurt.de) erbeten und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2015 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Karl-Heinz Dammer
Einfalt der Vielfalt. Zur Heterogenität als neuer Norm der
(Sexual-)Pädagogik
- 32 **KÄLTESTUDIE**
Christian Niemeyer
Amok der Schulpädagogik?
Kritische Anmerkungen zu neueren Tendenzen zurück zu einer
„Pädagogik vom Lehrer aus“
- 50 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Experten gegen ihre Liebhaber geprüft
- 66 **DOKUMENTATION**
Neue Stadtplanung
- 69 **AUS DER FREMDE**
Sieglinde Jornitz
Kolonialisierung in postkolonialen Zeiten.
Zu aktuellen Entwicklungen im Schulsystem Tansanias
- 90 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Wolfgang Kühnel
Das Märchen von der voruniversitären Mathematik

Christian Niemeyer

Amok der Schulpädagogik?

Kritische Anmerkungen zu neueren Tendenzen zurück zu einer „Pädagogik vom Lehrer aus“¹

I

Amok², so die landläufige Meinung seit Erfurt im April 2002, ist ein schweres Vergehen, gekennzeichnet vor allem durch das völlige Fehlen von Empathie für die Opfer. Schon diese Bestimmung wirft indes erste Fragen in Sachen Differentialdiagnose auf. Denn Empathiemangel ist auch Lehrern und Schulpädagogen eigen, mitunter gar, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, Experten, die über Amok von Schülern reden, nachdenken oder gar forschen und erst kürzlich darauf aufmerksam geworden sein wollen – so der Berliner *Tagesspiegel* am 4. Oktober 2014 (Nr. 22184, S. B 3) über die Sekundäranalyse von 35 Studien über 126 Taten in 13 Ländern, die im Rahmen des vom Bundesforschungsministerium geförderten Projekts TARGET erstellt wurde –, dass „Konflikte mit Lehrern“ als „Risikofaktor“ bei Amoktätern sehr viel stärker als bisher ins Kalkül gezogen werden müssten, denn: „Die Studie [...] ergab, dass 43 Prozent der Täter im Vorfeld ihrer Tat Probleme oder Konflikte und Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern und Schulvertretern hatten.“

„Das hat uns wirklich überrascht“ (Schaumburger Zeitung vom 28.08.2014, S. 24), staunte daraufhin der Experte, der Psychologe und Amokforscher Herbert Scheithauer, erkennbar stellvertretend für seine Zunft. Der Laie hingegen, in diesem Fall also der Autor, erinnert sich vage an das von ihm dereinst zum Erfurter Amoklauf zu Papier Gebrachte (vgl. Niemeyer 2002, 2002a)³ und wundert sich diesmal nicht oder nur über einen Seitenaspekt: nämlich über diese spezifische Form der Verzögerung im Einsichtsvermögen des Experten Scheithauer. Kann es sein – so eine der im Folgenden zu diskutierenden Annahmen –, dass derlei Verzögerung, besser vielleicht

1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 28.11.2014 an der Technischen Universität Dresden im Rahmen der Ringvorlesung *Teilhabe durch pädagogische Institutionen?* gehalten wurde und in wesentlichen Teilen auf einschlägige Passagen meines Buches *Sozialpädagogisches Verstehen verstehen* (Niemeyer 2015) zurückgreift.

2 Korrekter wäre wohl die Bezeichnung ‚School Shooting‘ (vgl. Scheithauer/Bondü 2011, S. 11f.).

3 Darunter der offenbar etwas zu voreilige, vielleicht erst jetzt auf der Agenda stehende Satz, es sei „im Nachgang zu den im Spiegel vom 6. Mai 2002 zur Darlegung gebrachten Schul- und Familieninterna [...] weitgehend unstrittig, dass der 26. April 2002 allererst für den ground zero der deutschen Schulpädagogik steht.“ (Niemeyer 2002, S. 214)

Empathiemangel heißen, nicht nur dem eigenen, im Fall Scheithauer psychologischen Forschungsparadigma in Rechnung zu stellen ist, sondern gleichsam staatlich verordnet wird? Denn immerhin muss ja auffallen, dass Angela Merkel nur sechs Wochen nach dem Erfurter Amoklauf des 16-fachen Lehrermörders Robert Steinhäuser im Deutschen Bundestag erklärte:

„Bei einer solchen Tat, die jenseits unserer Vorstellungskraft und außerhalb jedes nachvollziehbaren Denkens und Handelns liegt, ist es nicht richtig, Kausalketten herzuleiten [...]. Wer das Unverständliche verstehbar und das Unerklärbare erklärbar machen möchte, der muss aufpassen, dass er sich nicht – zumindest unschwerflich – auf die Seite des Täters stellt und versucht, das Unentschuldbare mit irgendwelchen Umständen zu erklären.“ (zit. n. Böckler/Seeger 2010, S. 11)

Bedenkt man, dass das Verstehen dem Diltthey-Vorläufer Johann Gustav Droysen noch „der menschlichste Akt des menschlichen Wesens [...] [...] das innigste Band zwischen den Menschen und die Basis allen sittlichen Seins“ (zit. n. Jauß 1997, S. 193) war, wird der Zivilisationsbruch erkennbar, der diesem Verstehensverbot Merckels innewohnt – das im Übrigen geradezu demonstrativ die damals in der Sozialdemokratie⁴ resp. Sozialpädagogik kursierenden Lektionen aus dem Erfurter Fall kontrastiert, etwa der folgenden:

„[D]ieses Datum [der 26.04.2002; CN] hat die deutsche Bildungsdiskussion, im Nachgang zum kurze Zeit zuvor ausgebrochenen Pisa-Schock, um die Einsicht bereichert, dass Leistung nicht alles ist, im Gegenteil: Wer Leistung will, muss Opfer wollen, und wer letztere nicht will, muss Platz für Unverstandenes und Unverständene lassen und Räume öffnen, auf dass letztere sich zum Verstehen bringen können.“ (Niemeyer 2002, S. 214)

Beachtlich sind auch die Folgen, die beispielsweise 2005 der Psychologe Mario Gollwitzer so charakterisiert: „Seit dem erschreckenden Massaker an einem Erfurter Gymnasium (26.04.2002) heißt es in der deutschen Öffentlichkeit verstärkt, dass in den Schulen unseres Landes unbedingt etwas gegen das zunehmende Gewalt- und Aggressionspotenzial von Schülern unternommen werden müsse.“ (Gollwitzer 2005, S. 276)

Instruktiv ist hier vor allem der Ausdruck „Gewalt- und Aggressionspotenzial“: Gollwitzer, Spezialist für Anti-Aggressionstrainings, dachte hierbei offenbar an eine messbare, sich aus welchen Gründen auch immer im Ausprägungsgrad unterscheidende anthropologische Konstante, nicht aber an etwas, das bedingt ist durch vorhergehende Sozialisationserfahrungen. Deswegen auch findet sich im weiteren Text Gollwitzers nichts zu dem, was sich in Erfurt tatsächlich zugetragen hat und was zumindest mich damals (vgl. Niemeyer 2002, S. 214f.) zu dem Schluss kommen ließ, den ich hier nun, um den Gegenakzent zu Gollwitzer zu verdeutlichen, in einer seinem Satzbau analogen Formulierung auf den Punkt bringen möchte: Seit dem Amoklauf an einem Erfurter Gymnasium (26.04.2002) heißt es in der deutschen Sozialpäda-

4 Zu denken ist etwa an das zeitnahe Statement der damaligen Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn zu Erfurt: „Leistung wird zu oft über Druck erzeugt [...] Schwierige Fälle wird es immer geben. Heute werden sie oft von uns allen zu früh aufgegeben.“ (Der Spiegel v. 6.5.2002, S. 27)

gogik verstärkt, dass in den Schulen unseres Landes unbedingt etwas gegen die zunehmende Ignoranz und Inkompetenz von Lehrern unternommen werden muss.

Die Unterschiede zu Gollwitzer liegen auf der Hand: Primär ist, was Erfurt angeht, nicht von Gewalt und Aggression zu reden, sondern von mangelnder Empathie der allernächsten Umgebung des Täters mit dem Ergebnis einer von diesem schließlich als ausweglos erlebten Verzweiflungs- und Vereinsamungskonstellation. Was am Fall Steinhäuser in die Augen springt, sind mithin nicht etwa – wie Gollwitzer anzunehmen scheint – ‚Kinderfehler‘, sondern es geht um ‚Erzieherfehler‘ (Niemeyer 2013), mit Herman Nohl und einem seit gut neunzig Jahren bewährten Programmsatz der Sozialpädagogik geredet: Auszugehen ist nicht von den Schwierigkeiten, „die das Kind *macht*“, sondern von denen, „die das Kind *hat*“ (Nohl 1926, S. 157) – und die durchaus auch, wie im Fall Steinhäuser wahrscheinlich, durch Erzieherfehler forciert wurden. Dass die Zeit indes Einsichten wie diesen eher abhold ist, zeigt schon der deutlich in Richtung des Kinderfehler-Paradigmas weisende Titel *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (Ittel/Salisch 2005) jenes Readers, in dem Gollwitzers Beitrag erschien.

Die Debatte seitdem kann ich hier nur in groben Zügen verfolgen. Hierzu gehört ein im nämlichen Verlag erschienener Nachfolgeband zu jenem Reader, wieder mehrheitlich mit psychologischen Beiträgen bestückt, die diesmal aber unter der etwas weniger verfänglichen Überschrift *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter* (Scheithauer/Hayer/Niebank 2008) dargeboten werden. Wieder ist es das Stichwort „Erfurt 2002“, das den Aufhänger abgibt für den einschlägigen Beitrag, der diesmal allerdings mit einer etwas anderen Akzentuierung eröffnet wird:

„Nicht nur die hohe Zahl der Todesopfer, sondern auch die Umstände und die später bekannt werdenden Einzelheiten der Tat lösen Entsetzen aus. Wie sich herausstellt, hatte der Täter das sogenannte School Shooting über einen langen Zeitraum detailliert geplant und die hierzu benötigten Waffen, eine Pistole und eine Pumpgun, lange im Voraus beschafft.“ (Bondü et al. 2008, S. 86)

Was das hier zitierte Autorenkollektiv letztlich in Erinnerung ruft, ist vor allem das damalige Entsetzen der *Bild*-Zeitung. Dieses allerdings muss zumal aus heutiger Sicht – und hier bleibt das Autorenkollektiv leider jeden kritischen Zugang schuldig – als ein gleichsam kunstvoll inszeniertes betrachtet werden, deutlicher geredet: Schon 2002 war erkennbar, dass zumal die *yellow press* die Geschichte von der monströsen Bewaffnung und von der langfristigen Tatplanung des Robert Steinhäuser nur deswegen so ausführlich und geradezu genüsslich ausbreitete, weil ihr resp. insbesondere der Springerpresse daran gelegen war, die nach *nine/eleven* bei Konservativen (wie George W. Bush) im hohen Ansehen stehende Kategorie des Bösen als heimliche Wirkmacht auch hinter Steinhäusers Tat auszuweisen und auf diese Weise der Aufklärung sowie der in ihrem Gefolge unvermeidlichen Kultur- und Gesellschaftskritik entgegenzutreten zu können (vgl. Niemeyer 2002, S. 213) – mit

Erfolg übrigens, wie das einleitend erwähnte Verstehensverbot Angela Merckels vom Juni 2002 zeigt. Die Pointe aus diesen beiden Beispielen von 2005 (Gollwitzer) und 2008 (Bondü et al.) kann kaum fraglich sein: Amok resp. School Shooting galt, den Fall Erfurt als Maßstab genommen, offenbar lange Zeit nicht als ernsthaftes Problem der Schulpädagogik, sondern und in dieser Reihenfolge: als Problem für Anti-Aggressionstrainer, Kriminologen sowie Theologen. Daran möchte ich mit den folgenden Ausführungen etwas ändern.

Ich möchte nun schrittweise einige weitere Auffälligkeiten analysieren, zunächst unter der an sich harmlosen, sich aber aus der im Vorhergehenden angedeuteten qualitativen Differenz zwischen der 2002er Erfurt-Berichterstattung im *Spiegel* einerseits und der *Bild*-Zeitung andererseits sich herleitenden Frage: Wie steht es eigentlich heutzutage mit dem Sozialpädagogik-Bild des sog. Qualitätsjournalismus?

II

Amok im *Spiegel*: ein Beispiel

Im November 2013 berichtete der *Spiegel* über neueste Forschungsergebnisse in Sachen Amoklauf. Wissen konnte man damals selbstredend noch nichts über den einleitend referierten TARGET-Befund. Immerhin aber hätten einem guten Journalisten zumindest doch wohl die in diese Richtung weisenden, im Vorhergehenden schon erwähnten, vergleichsweise differenzierten Überlegungen zum Erfurter Amoklauf in den Heften 18 u. 19/2002 eben dieses Nachrichtenmagazins bekannt sein müssen. Interessant gewesen wäre vielleicht auch die Frage, ob nicht auch Lehrer hier und da, gleichsam in Bestätigung ihres ihnen von Nietzsche (via Stendhal) verliehenen Titels „nos ennemis naturels“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 2, S. 668), Schüler in den Suizid treiben, auch in den erweiterten – den sie hinterher als „Amoklauf“ zu tarnen das große Glück haben. Auch hätte es nicht schaden können, sich vorab anhand von Lynne Ramsays Drama *We Need to Talk about Kevin* (GB/USA 2011) darüber belehren zu lassen, was es heißt und erfordert, dem Verstehensparadigma über alle verstörenden Aspekte eines später als Amoktäter auffällig werdenden Kindes hinweg die Treue zu halten.

Aspekte wie diese lagen freilich weit ab von den Interessen des *Spiegel*, dem, so betrachtet, ehemaligen kritischen Investigativ-Journal Nr. 1: Lang und breit und gläubig wird hier Kunde gegeben von „sechs Jahren Aktenstudium“ einer gewissen Britta Bannenberg, Kriminologin aus Gießen (vormals Bielefeld), die „21 Amoktaten in Deutschland“ untersucht und „viele Gemeinsamkeiten“ (*Der Spiegel* vom 25.11.2013, S. 47) entdeckt habe – und darüber ja immerhin schon 2010 berichtete (vgl. Bannenberg 2010). Ohne Arg, der Leser könne am Ende wegen der damit nahegelegten Kosten/Nutzen-Bilanz ins Grübeln kommen, darf sich Bannenberg beispielsweise nun erneut darüber auslassen, dass und warum die „Farbe Schwarz“ als eines von sieben Tatmerkmalen in Betracht komme, etwa im Fall des Ansbacher Amokläufers Georg R. (18 Jahre) aus dem Jahr 2009, und dies verbunden mit

dem treuerherzigen Zusatz: „Weiß waren nur die Buchstaben auf seinem T-Shirt: ‚Made in School‘.“ (*Der Spiegel* vom 25. November 2013, S. 49)

Dass *Spiegel*-Redakteure, wie man vermuten darf oder jedenfalls doch hoffen will, Fachfremde nicht den Schlüssel erkennen, der hier auf dem Tisch des Hauses liegt – der Täter stellt mit jenen Buchstaben „den Bezug zu seinen negativen Schulerfahrungen [...] her“ (Böckler/Seeger 2010, S. 12), bekundet also, wer seiner Meinung nach an der Tat Schuld trägt –, will man noch glauben, nicht aber, dass dieser Schlüssel auch von der Kriminologin nicht erkannt wurde.

Indes ist derlei Nicht-Verstehen offenbar normal bei einer Disziplin, die als empirisch-pragmatische Wissenschaft mit dem Ziel der Verbrechenskontrolle anerkannt werden will. Entsprechend fokussieren auch die Überlegungen Bannenburgs eher auf den letztgenannten Punkt, mit entsprechender Zurückhaltung gegenüber Tatmerkmalen wie „Gefühlsarmes Elternhaus“ (im Fall jenes Georg R.) oder „Fehlende Anerkennung“ (im Fall des 22-jährigen Amokläufers Adam L. aus dem Jahr 2002), die nicht wirklich in ihrer Bedeutung als tatalösend anerkannt werden. Damit trüfe Bannenburg, fraglos zu ihrer Freude, auf Zustimmung des Psychologen Jens Hoffmann, der 2011 unter Bezug auf zwei andere Fälle davor warnte, „automatisch Defizite im Einfühlungsvermögen und Bindungsaufbau seitens der Eltern der Täter anzunehmen.“ (Hoffmann 2011, S. 202)

Derlei psychologischer Ungeist, sich auch in dem von Herbert Scheithauer und Rebecca Bondü eingebrachten Faktor „erhöhte Kränkbarkeit der Täter“ (Scheithauer/Bondü 2011, S. 49) Ausdruck verschaffend, kommt ebenfalls in Bannenburgs Anmerkung zum letztgenannten Beispiel zum Ausdruck. Sie konstatiert, zuvor stattgehabtes Mobbing des Täters durch die dann getöteten zwei Vorgesetzten sowie zwei Lehrer komme als Ursache eher nicht in Betracht, denn, so die Autorin aufgrund anderer Fälle und in Wiederholung eines von ihr schon 2010 mehrfach (vgl. Bannenburg 2010, S. 46, 76, 82ff.) vorgetragenen Arguments: „Dies war oft nur deren subjektive Wahrnehmung. Die Täter ziehen daraus die Rechtfertigung für ihre Tötungsphantasien und ihre Taten.“ (*Der Spiegel* vom 25.11.2013, S. 48)⁵

In diesen Formulierungen tritt eine Schlussweise einseitig zugunsten der Opfer zutage, auf deren Altar der Täter Adam L. dargebracht wird, nun versehen mit einem Pathologieverdacht, genauer: mit der Unterstellung, seine „subjektive Wahrnehmung“ in Sachen Mobbing zeuge für Paranoia. So etwas nennt man wohl eine nachträgliche Stigmatisierung der Perspektive eines Ausgegrenzten im Interesse des Bewahrens der als nicht-pathologisch und nicht-pathologisierend definierten Grundordnung.

5 Bannenburgs Argument steht in Analogie zur Einschätzung von Hoffmann (vgl. Hoffmann 2011, S. 207), der ein nach dem Amoklauf 2009 in Winnenden aufgelegtes Landesprogramm zur Prävention von Mobbing mit dem Vermerk „keine hohe Spezifität unter der Prämisse der Prävention von zielgerichteter Gewalt an Schulen“ (ebd., S. 210) ad acta legte.

Dass es hierbei um eine gleichsam systemübergreifende Lesart geht, wurde einige Monate später, im Februar 2014, in Moskau deutlich: Diesmal gab den Part Bannenberg der russische Bildungsminister Dmitri Litwinow, der schlicht in Abrede stellte, die dortige Amoktat eines Zehntklässlers, der gezielt und wohl aus Rache für schlechte Noten seinen Erdkundelehrer erschossen hatte, habe mit zuvor stattgehabten Streit mit Lehrern oder Mitschülern zu tun. Deswegen auch beschränkte sich Litwinows Therapeutikum auf verschärfte Sicherheitsmaßnahmen, und eben deswegen ergänzte die Ermittlungsbehörde noch, „[d]er Teenager habe vor der Tat einen ‚Nervenzusammenbruch‘ erlitten und sollte psychologisch untersucht werden“ (Schaumburger Zeitung vom 04.02.2014, S. 32) – ein Argumentationsmuster, das jenem Bannenberg verdächtig nahekommmt. Auch ihre Vorschläge zwecks Vermeidung zukünftiger Amoktaten dürften, so betrachtet, in Moskau auf Anklang treffen. Zentraler Punkt ist dabei ein als Früherkennungsprogramm zu lesendes Täterprofil, das angesichts von angeblich 3.000 Amokdrohungen pro Jahr allein in Deutschland (*Der Spiegel* vom 25.11.2013, S. 47) helfen soll, „potentielle Amokläufer rechtzeitig zu identifizieren.“ (ebd., S. 49) In Sachen der wirklich wichtigen Themen – etwa der Frage, was in Deutschlands Schulen los ist, falls diese Zahlen wirklich stimmen sollten – herrscht weitgehend Schweigen nach dem 2010 von Bannenberg zu Gehör gebrachten Muster: „Die Fragen nach den Ursachen [eines Amoklaufs; CN] wiederholen sich und offenbaren doch immer nur die aggressive menschliche Natur, die unter der Oberfläche der Zivilisation schneller hervorbricht, als man sich das im Alltag eingestehen will.“ (Bannenberg 2010, S. 29) Das ist Stammtisch pur, in der Variante des Witzes aus der Zeit der französischen Aufklärung, es sei sinnlos, einem Erdbeben Vorhaltungen zu machen – womit die Sache zwar lustiger wird, nicht aber richtiger.

III

Der Britta-Bannenberg-Effekt im Spiegel kritischer Sozialpädagogik

Apropos Aufklärung: Die Ingredienzien von Bannbergs (Nicht-)Aufklärung geben zu denken und erlauben den Schluss, dass sich offenbar wieder einmal eine lähmende Dummheit – Nietzsche würde wohl sagen: der ‚Geist der Schwere‘ (Hödl 2011) – über das Land zu legen beginnt, forciert auch durch Leitfäden für Journalisten (www.presserat.info/inhalt/der-pressekodex/leitfaden.html), denen wohl zuzurechnen ist, dass ein Titelbild wie das des *Spiegel* Nr. 19/2002 mit einer Bilderfolge zum Menschen Robert Steinhäuser heute nicht mehr vorstellbar, weil als – potentielle Nachahmer verstärkende – Belohnung des Täters gelesen werden würde. Entsprechend wenig weiß man über den Täter im Fall Winnenden 2009, entsprechend viel – es geht ja um Verstopfung tatbegünstigender Randbedingungen – über den Vater und dessen Fahrlässigkeit in Sachen Waffenverwahrung. Von dieser Haltung geben jener *Spiegel*-Artikel von 2013, der Bannenberg-Ratgeber *Amok* (2010) sowie

dessen Konkurrenzprodukt aus dem Hause Scheithauer/Bondü Zeugnis. „Aufgrund des häufigen Todes der Täter ist die exakte Diagnose im Nachhinein [...] schwierig“ (Scheithauer/Bondü 2011, S. 51), raunen unsere schon im Vorhergehenden gelegentlich konsultierten Amokexperten aus der Fachabteilung Psychologie und denken wie zum Beleg an den 18-jährigen Bastian B., der am 20.11.2006 an einer Realschule in Emsdetten Amok lief und über 30 Personen verletzte, bevor er sich selbst erschoss (ebd., S. 36). Freilich hatte B. im Internet durchaus verbale Daten hinterlassen, etwa schon zwei Jahre vor der Tat einschlägige Dokumente für seine innere Vereinsamung, die sich allerdings nur schwer den Begriffen einer ‚exakten Diagnose‘ fügen – und eben deswegen von Scheithauer/Bondü ignoriert bzw. lediglich beigezogen wurden, weil sie den Faktor „längerfristige Tatplanung“ (ebd. S. 64) zu illustrieren vermögen. Derlei fahrlässiger Umgang mit wichtigen, qualitativer Forschung zuführbaren Dokumenten darf man wohl als blind und ignorant bezeichnen.

Nicht zu verachten ist auch die nachlassende Spannkraft der potentiell von Amok Betroffenen (und entsprechend von Bannenberg Geängstigten): Statt sich im (sozialpädagogischen) Verstehen zu üben, etwa in der Linie des von Achim Würker (vgl. Würker 2010, S. 42ff.) versuchsweise zur Debatte gestellten und über szenisches Verstehen à la Alfred Lorenzer organisierten Versuchs des Nachvollzugs eines School Shootings, erarbeiten Lehrer all überall Alarm-, Evakuierungs- und Früherkennungssysteme, werden mit Not-

fallordnern ausgestattet und zur Meldung verdächtiger Einträge in Internetforen via eigens eingerichteter Internetwachen angestachelt (vgl. Scheithauer/Bondü 2011, S. 92f.), besuchen, dies etwa in den USA, Selbstverteidigungskurse mit dazugehöriger Schießausbildung und dem intellektuellen Höhepunkt (wir reden jetzt wieder von Deutschland) der ggfs. über die Schullautsprecher zu verkündenden Parole: „Frau Koma kommt!“ Mehr als dies: Statt mit dem Schüler, der das Wort „Amok“ in die Schulbank geritzt hat, zu reden, um die Not zu erkunden, in der er zu stecken scheint, wird die Polizei verständigt. Bannenbergs Agieren ist davon kaum zu unterscheiden, im Gegenteil: Unter der Rubrik „positive Reaktionen der Erwachsenen“ findet bei ihr auch ein Schulleiter eine Heimat, der Strafanzeige erstattete gegen einen Dreizehnjährigen, der einem ein Jahr Älteren „in der Pause einen mit einem Feuerzeug erhitzten Schlüssel auf den nackten Arm gedrückt und (sic!) eine Brandverletzung verursacht [hatte]“; dass eben dieser Schüler jenen „Kindheitsvorfall“ (Bannenberg) – der immerhin eine Verurteilung zu „erzieherischen Maßnahmen als Auflage“ zur Folge hatte – Jahre später anführte, um „seinen Amoklauf zu rechtfertigen“ (Bannenberg 2010, S. 84), will ihr indes weit weniger rasch einleuchten.

Wie sehr Bannenberg (sozial-)pädagogischer Nachhilfe bedarf, zeigt auch ihr Statement zum Erfurter Amoklauf des Robert Steinhäuser: Bannenberg konzentriert sich auf das Tatmerkmal „Leidenschaft für Waffen“ und gelangt aufgrund der Vielzahl der dieser Leidenschaft in Erfurt zum Opfer gefallenen Lehrer zur Diagnose „Menschenverachtung“ (*Der Spiegel* vom 25.11.2013, S. 48), bringt damit aber eher ihre eigene bezogen auf den damit zum Monster stilisierten Täter zum Ausdruck, übrigens ganz im Einvernehmen mit der seinerzeitigen Berichterstattung in der *yellow press*: Ihr nämlich war 2002 gleichfalls nicht daran gelegen, Handlungsauflöser im familialen und schulischen Umfeld näher in Betracht zu ziehen. Und, um dies nicht zu vergessen: Wohl auch im Einvernehmen mit dem Nachrichtenmagazin, das Bannenberg 2013 derart viel Raum gab. Denn schließlich hatte der *Spiegel* schon 1998 mit seiner Titelgeschichte „Die kleinen Monster“ mittels der Zurechnung auf die 1968er Generation als Quelle allen anti-autoritären Unfugs (vgl. Krieger 2008, S. 110f.) dem heutzutage in voller Blüte stehenden Rollback das erste Wort geredet.

Kein Wunder also, dass Bannenberg in einem zusammen mit einem Juristen verfassten (Erziehungs-)Ratgeber die Gewaltprävention ganz vorn auf die Agenda rückt, ausdrücklich unter Verweis auf Erfurt 2002 (vgl. Bannenberg/Rössner 2006, S. 18) und unter Assistenz eines Psychologen, der dem staunenden Publikum – Erziehern und Lehrern – erst einmal erklärt:

„Wenn von Schülern ein bestimmtes Verhalten auf eindeutige und überprüfbare Weise eingefordert wird, etwa über Regeln und Verhaltensanweisungen, dann gilt es standhaft zu bleiben [...]. Die Regeln dürfen erklärt, aber nicht verhandelt werden. Eine verhandelbare Grenze ist keine.“ (Grüner 2006, S. 85)

Natürlich weiß der Psychologe Thomas Grüner offenbar auch um das einleitend erwähnte Verstehensverbot Angela Merkels aus dem Jahr 2002, zumindest klingt es in seiner Variante an, wenn er schreibt:

„Wir wollen die Gründe für ein Verhalten erfahren, damit wir es besser verstehen können. Und das ist auch in Ordnung. Dabei besteht jedoch die Gefahr, aus dem Verständnis für die Motive und Ursachen der Tat Verständnis für die Tat selbst zu zeigen.“ (Grüner 2006, S. 92)

Dies ist, zumal als Teil des damit eröffneten und in der Lehrerfortbildung hier und da durchaus erfolgreichen Feldzugs unseres Psychologen pro „Verantwortungspädagogik“ und contra „Verständnispädagogik“ (Grüner 2008, S. 125), zwar wenn schon nicht dem Deutsch nach, so jedenfalls doch der Sache nach klar: Es geht – um eine Überlegung Manfred Gerspachs aufzugreifen – offenbar darum, „die Verhaltensstörungen normativ abzuwerten und mit rigiden Trainingsprogrammen einzudämmen“ (Gerspach 2008, S. 360), bevor sie eine Chance hatten, sich in dem, was sie bedingt, zu entfalten; übersehen werde so, dass verhaltensauffällige Kinder nicht eben selten „auf verschleierte, nämlich *störende* Weise in Form regressiver Übertragungsbereitschaft nach emotionalem Halt [suchen].“ (ebd., S. 357)

Dass ein moderner Psychologe von heute dieses Blicks entbehrt, wie exemplarisch die sowohl gedanklich als auch forschungsmethodologisch geradezu ärmlichen Ausführungen von Herbert Scheithauer und Rebecca Bondü zum Themenkomplex „innere Abläufe zum Tatzeitpunkt“ (Scheithauer/Bondü 2011, S. 58) belegen, ist fast folgerichtig bei einem Fach, das sich nach 1945 im Sog des Behaviorismus erbarmungslos des eigenen, geisteswissenschaftlichen Vermächnisses entledigte und seitdem beharrlich hofft, im Reich der Naturwissenschaften Aufnahme zu finden. Tatsächlich scheint ja auch zumal die klinische Psychologie als eine medizinische Hilfsdisziplin zu reüssieren, die im Bereich der Diagnose medikamentös behandelbarer Störungen nach DSM-IV⁶ – etwa in der Rubrik „Störungen mit Oppositionellem Trotzverhalten“ (zit. n. Gerspach 2008, S. 344) – sich ungeahnte, allerdings wohl nur pekuniär attraktive Meriten verdient. Nur die Brücke hin zu einer Pädagogik, die mehr als bloße Erziehungswissenschaft zu sein beabsichtigt, sollte für derlei Psychologen eigentlich unpassierbar sein. In der Vokabel „eigentlich“ verbirgt sich allerdings ein Problem. Schauen wir uns also die Pädagogik etwas genauer an.

IV

Eine neue Pädagogik vom Lehrer aus?

Ansetzen könnte man vielleicht mit der von Heinrich Roth ausgerufenen „realistischen Wendung“ (1962) und dem von Wolfgang Brezinka in kämpferischer Absicht herausgestellten Gegensatz zwischen (hermeneutischer) Pädagogik und (empirischer) Erziehungswissenschaft, Entwicklungen, die – so

6 Gemeint ist das weltweit im psychiatrischen Gebrauch befindliche „Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen“, das unter DSM-IV-TR auch Amok listet, definiert als „Ausbruch gewalttätigen, aggressiven oder menschengefährdenden Verhaltens“ am Ende einer „dissoziativen Episode, die durch eine Periode des Grübelns charakterisiert ist.“ (zit. n. Scheithauer/Bondü 2011, S. 50)

Sabine Seichter in ihrer Aufstiegs- und Verfallsgeschichte der „pädagogischen Liebe“ – zu einer „Zurückdrängung des Verstehens“ (Seichter 2007, S. 175) führten. Zumindest konnte dieser Zugang ab da an in der Zukunft nicht mehr mit vergleichbarer Aufmerksamkeit rechnen wie etwa in der geisteswissenschaftlichen Ära der (Sozial-)Pädagogik unter dem Einfluss von Wilhelm Dilthey und mit Wirkungen insbesondere auf Herman Nohl (vgl. Niemeyer 2010, S. 148f.). Weit weg scheinen auch die Tage des Johann Friedrich Herbart, des allseits anerkannten Begründers der „Pädagogik als Wissenschaft“, der immerhin schon 1824 als schlicht bekannt voraussetzte, „daß die Aeüßerungen Anderer nur mit Hülfe der Selbstbeobachtung ihre Auslegung erhalten können.“ (Herbart 1989, Bd. 5, S. 191) Dies klingt, heute gelesen, nicht, als liege Freud noch gut 75 Jahre voraus, sondern 25 zurück – und gibt einen ersten Fingerzeig für den offenkundigen Verfall dessen, was heutzutage als allgemein-pädagogisches Denken in Erscheinung tritt: Unter dem Einfluss der politischen Bevorzugung scheinbar ökonomisch ertragreicherer Kandidaten wie „empirische Bildungsforschung“ beginnt sich das Wissen um den Reichtum und die Vielfalt überlieferungsrelevanter pädagogischer Denkformen im Bewusstsein nachwachsender Studierendengenerationen allmählich in Nichts aufzulösen, zumal die Hochschullehre im Sog der Bologna-Reform kaum noch Raum dafür lässt.

Dieser Wissensverfall wird auf fatale Weise orchestriert von immer neuen öffentlichkeitswirksamen „Inszenierungen sogenannter Monster-Kinds“ (Winkler 2003, S. 227), auch von Horrormeldungen bezüglich des Inneren der Schule, angefangen von dem durch Jugendstudien belegten Image der Schule als „Glückskiller Nummer eins“ im Vergleich zur Familie und zum Freundeskreis, bis hin zur Angst vor dem Schulversagen – forciert durch das jährlich hunderttausendfach sich anbietende Sitzenbleiberelend (vgl. Singer 2009, S. 52ff.) – als „einsamer Spitzenreiter bei den kindlichen Ängsten“ (Göppel 2010, S. 32) mit der fatalen Pointe, dass Suizid (202 Fälle in 2006 bei 15- bis 20-Jährigen) den Rang der zweithäufigsten Todesursachen bei Jugendlichen in Deutschland markiert (vgl. Bründel o.J., S. 2). Dem zur Seite steht eine kaum minder ausgeprägte Lehrerangst mit dem Höhepunkt der spektakulären Kapitulationserklärung des Lehrerkollegiums der Berliner Rütli-Schule vom März 2006 ob der nicht mehr zu beherrschenden Schülergewalt und mit der Pointe einer Art Neugründung in Richtung eines sozialpädagogisch orientierten Schulprojekts (vgl. Gerspach 2008, S. 343; Krebs 2010, S. 219f.).

Vor diesem Hintergrund lässt sich der verunsicherte und seinerseits autoritären Werten zuneigende (vgl. Krieger 2008) Berufsnachwuchs offenbar leicht übertölpeln von einem Buch wie Bernhard Buebs *Lob der Disziplin* (2006). Anstreichungen in Lehrerbibliotheksexemplaren dieses – angesichts des dürftigen Inhalts – unfassbar häufig verkauften Bestsellers lassen erkennen, dass angehende Lehrer bevorzugt Merksätze, wie etwa: „Die Schüler erwarten einen Lehrer, der weiß, was er will“ (Bueb 2006, S. 50) herausheben, die sie Bueb offenbar deshalb kritiklos abkaufen, weil sie ihn als berufs-

erfahrenes Vorbild akzeptieren und Sätze wie diese als geistigen Proviant betrachten im von ihnen mit großer Siegeszuversicht angegangenen und ab Referendariat sicher erwarteten Krieg mit ihren Schülern, der im Stichwort „Amok“ ein allererstes Zeichen resp. Mahnmal gefunden hat.

Inzwischen freilich scheint mir unter dem Stichwort „Odenwaldschule 2010“ noch ein zweites Stichwort neben der Vokabel „Amok“ hinzugekommen, das gleichfalls der pädagogischen Denkform eher abträglich zu werden beginnt und auf eine Negation des Sozialpädagogischen zuläuft. Ein klares Zeichen in diese Richtung gibt in meinen Augen eine im Sommersemester 2011 abgehaltene Ringvorlesung an der PH Ludwigsburg, die unter der Ankündigung dargeboten wurde, angesichts „der vielen Fälle sexueller Gewalt und emotionalen Missbrauchs in pädagogischen Institutionen [...] die Distanz- und Näheverhältnisse pädagogischer Beziehungen neu zu bestimmen.“ (Strobel-Eisele/Roth 2013) Dies klang irgendwie bedrohlich, zumal angesichts der geladenen Gäste. Klaus Prange beispielsweise, berühmt-berüchtigt für sein Sozialpädagogik-Bashing, blieb auch diesmal der hiermit gesetzten Erwartung treu und brillierte mit nebulösen Passagen, wie etwa der, dass wir es „als monströs“ ansehen würden, „wenn Eltern [...] ihre Kinder nicht lieben, wenn sie sie vernachlässigen, der Verwahrlosung preisgeben oder sie womöglich töten“ (Prange 2013, S. 28) – ein Satz, der ja immerhin noch die Option im Spiel ließ, dass derlei keineswegs monströs sei. Die eigentliche Provokation hatte sich Prange allerdings für den Schlusssatz aufgehoben: „Das Ethos der Erziehung, einer zeitgemäßen und auf der Höhe des gegenwärtigen Verständnisses von Mensch und Welt stehenden Erziehung ist nicht das Ethos der Liebe, sondern das Ethos der Achtung.“ (ebd., S. 36)

Hierzu passt das gleichfalls in Ludwigsburg zu Gehör gebrachte, allerdings allein der spröden Form (vgl. zum Inhaltsaspekt schon Oelkers 2011; zur Kritik dessen: Niemeyer 2012a) wegen überraschende Plädoyer von Jürgen Oelkers, dass eine „Schule für die demokratische Gesellschaft [...] keine pädagogische Mission auf den Spuren von Plato oder Rousseau [braucht], sondern eine professionelle Lehrerschaft, die ihr Handwerk versteht und sich nicht einfach von ‚Nähe‘ leiten lässt.“ (Oelkers 2013, S. 64)

Mit der Schlichtheit dieses Plädoyers in einer durchaus komplizierten Angelegenheit wandelte Oelkers tatsächlich nicht auf den Spuren Rousseaus, sondern auf denen einer 2002 zu Gehör gebrachten Diagnose zweier seiner Eleven (vgl. Larcher/Tröhler 2002), wonach das bei Lehrern weit verbreitete Burnout letztlich Folge der „Psychologisierung“ der Lehrerbildung sei. Selbst Heinz-Elmar Tenorth schloss sich seinerzeit dieser Diagnose an – mit der Pointe eines geradezu rührend-paternalistischen Plädoyers zugunsten der „armen Kinder [...], die doch nicht mehr als Unterricht wollen und im Übrigen jeden Schutz vor der Zudringlichkeit des Lehrers, gar vor Therapeutisierung, verdient haben.“ (Tenorth 2002, S. 107) Derlei Einvernehmen in der Gefahrenabwehr zwischen zwei ansonsten durchaus in Konkurrenz zu einander stehenden Erziehungswissenschafts-Oligarchen ist wohl nur erklärbar, wenn man sich Niklas Luhmanns erinnert. Er hatte 1985 damit gedroht, die

Forderung nach Verstehen außerhalb „emilischer Systeme“, also als „Regel des Unterrichts“ sei dermaßen „weit ab von der Realität“, dass sich eigentlich ein Psychiater interessiert zeigen sollte für derlei „Selbstillusionierung der Profession.“ (Luhmann 1986, S. 85)

Damit bietet sich als Pointe im Blick auf die Ludwigsburger Ringvorlesung das verwendete Schlagwort einer „Pädagogik vom Lehrer aus“ an – eine Pointe, die dem mutmaßlich aus angehenden Lehrern zusammengesetzten Publikum mehrheitlich gefallen haben dürfte. Ihnen könnte auch zugesagt haben, aus dem Vortrag von Gabriele Strobel-Eisele etwas über die wahren Feinde erfahren zu haben: Einerseits der Bestsellerautor Peter Struck, der 1994 einer „unpädagogischen Nähe in schulischen Kontexten“ (Strobel-Eisele 2013, S. 197) das Wort geredet habe, indem er, beispielsweise, dem Lehrer die Entscheidung freistellte, „ob sie traurige Schüler mit Umarmungen, mit Streicheln, mit Auf-den-Schoß-Nehmen trösten mögen, ob sie dem Wunsch der Grundschüler nach einem Gute-Nacht-Kuß im Schullandheim entsprechen wollen.“ (vgl. Peter Struck, zit. n. Strobel-Eisele 2013, S. 197) Dieses Zitat ist fraglos gut gewählt, um nun, nach Odenwald 2010, den eigentlich Schuldigen an diesem Desaster zu präsentieren: Struck resp. den pädagogischen Bezug resp. – wie Michael Winkler drastisch formulierte – anderen „bullshit“ jenseits „getesteter und gemessener Daten zur Lehr-Lerneffizienz“, wozu man nun offenbar auch, nach Patrick Bühlers in diese Richtung weisender Attacke, so gut wie alle Säulenheiligen psychoanalytischer Pädagogik (inklusive Herbart als Hauslehrer) zu rechnen hat (Winkler 2011, S. 314; Bühler 2014). Ist es aber auch fair im Blick auf deren sowie Strucks Intention? Und ist es fair, angehenden Lehrern als den weiteren eigentlichen Feind die Schülerinnen und Schüler zu präsentieren, wie schon Manfred Gerspach (vgl. Gerspach 2008, S. 343) in einem etwas anderen Kontext mutmaßte? Denn eben dies war ja offenbar die Absicht des folgenden Porträts, das Strobel-Eisele in Ludwigsburg präsentierte:

„Schüler machen die Hausaufgaben nicht, sind durch familialen Unfrieden unkonzentriert, beleidigen Lehrer, rauchen im Schulhof, geraten mit Mitschülern in Streit, stören den Unterricht, mobben ihre Mitschüler und nehmen oder verteilen Drogen.“ (Strobel-Eisele 2013, S. 196)

Die Vokabel „Schüler“ darf man offenbar problemlos mit „Jungen“ übersetzen, wie das folgende, ganz ähnlich gestrickte Porträt von 2006 aus einem Forschungsprojekt zur pädagogischen Jungenforschung, diesmal mit Strobel-Eisele als Seniorautorin, belegt: „Jungen müssen oft zurechtgewiesen werden, raufen oder balgen sich, ‚schlägern‘, setzen sich eher über Regeln hinweg oder haben sie ‚vergessen‘, reagieren verzögert auf Ermahnungen und gehen Aktivitäten nach, die Ärger mit Eltern und Erzieher implizieren.“ (Strobel-Eisele/Noack 2006, S. 99) Was man in dieser wie jener Auflistung besichtigen kann, ist die uns andernorts (vgl. Niemeyer 2013) beschäftigende unselige Wiederkehr des „Kinderfehler“-Paradigmas aus der Zeit vor Aufkommen der Reformpädagogik.

Dazu passt Strobel-Eiseles gänzliche Ignoranz gegenüber der Sozialpädagogik. Im Blick auf die „Tradition in der Pädagogik“ (Strobel-Eisele/

Noack 2006, S. 100) in Sachen des in jenem Forschungsprojekt zentralen Themas wird allein Schleiermacher aufgerufen, mit magerem Ergebnis in der Neben- und desaströsem in der Hauptsache: Als Ursachenerklärung im Blick auf die „Anomie als jungenspezifische Thematik“ (so der Untertitel) wird letztlich eine „Neigung“ genannt, „den eigenen Affekten und emotionalen Befindlichkeiten nachzugehen und sich kleine Spielräume für freiheitliches Handeln (sic!) auch gegen erzieherische Maßnahmen zu sichern.“ (Strobel-Eisele/Noack 2006, S. 101) Neigungen freilich – auch dies hätte Strobel-Eisele der pädagogischen Tradition entnehmen können – kann man nur, als gleichsam unvermeidbare, biologisch bedingte Notwendigkeit, gutheißen und/oder kanalisieren. Vor allem bietet diese Kategorie keine Anschlussmöglichkeit für verstehendes Handeln, verbaut also, ähnlich wie die vom norwegischen Mobbing-Papst Dan Olweus bevorzugte Kategorie ‚Charakterzug‘ (vgl. Olweus 2008, S. 253), worum es angeblich auch Strobel-Eisele geht: nämlich der „pädagogischen Bedeutung von Nichtangepasstheit“ (Strobel-Eisele/Noack 2006, S. 120) innezuwerden und zwar gerade in der Pubertät.

Kaum besser verhält es sich mit der „Pädagogik vom Lehrer aus“, wie sie sich in einschlägigen Readern und Ratgebern zum Aggressionsverhalten von Kindern und Jugendlichen (etwa Ittel/Salisch 2005; Scheithauer/Hayer/Niebank 2008; Deegener/Körner 2011) verbirgt. Kurz gesagt: Der Sozialpädagoge, sei er auch nur ein wenig belesen in seinem Fach (und in Kinderseelen), müsste sich eigentlich mit Grausen abwenden angesichts dessen, was dem Leser hier zumeist geboten wird, fast durchweg von Psychologen, neudeutsch: von „Determinationslogikern“, die – um mit Michael Winkler weiter zu spotten – „auf Kausalitäten und Techniken [hoffen], mit welchen Einzelne zu einem guten Funktionieren kommen.“ (Winkler 2006, S. 33) Mitunter ist auch purer Zynismus zu notieren nach dem Motto: „[H]umanistisches‘ Gedankengut“, so das mit der beruflichen Herkunftsbezeichnung „Konflikt-Löse-Akademie Rhein-Waal (KLA)“ zeichnende Autorenduo Andreas Dutschmann und Justina Lukat, sei jedem Erzieher unbenommen, zumal diese „weltanschauliche Orientierung“ dem Kind, das den Erzieher „mit voller Absicht ans Schienbein [tritt], um ihm weh zu tun“, schlicht „gleichgültig“ (vgl. Dutschmann/Lukat 2011, S. 137) sei. Das Schlimme an diesem Satz ist nicht so sehr, dass er 2011 von Psychologen geschrieben, sondern dass er in einem erkennbar auf die Zwecke der Ausbildung abgestellten Buch auch noch gedruckt wurde.

Immerhin: Anders als Julia Riebel, die in ihrem Text „Mobbing in Schulen“ (2011) so tut, als sei über mobbende Lehrer nichts bekannt – das Thema selbst steckt zusammen mit seinen Seitenaspekt zugeständenermaßen und mit Benno Hafener geredet, „noch in den Anfängen“ (vgl. FAZ v. 8.5.2014, S. 8; vgl. auch Hafener 2013) –, war immerhin eine Autorengruppe des erstgenannten Editionsprojekts (vgl. Hayer/Scheithauer/Petermann 2005, S. 239; ähnlich Varbelow/Bull 2008) noch so redlich, auf den Bildungsforscher Volker Krumm (vgl. Krumm/Lamberger-Baumann/Haider 1997, Krumm/Weiß 2000, 2001, 2001a; Krumm/Eckstein 2001; Krumm 2003; hierzu auch Kraft 2004,

S. 139; Singer 2009, S. 182ff.; Göppel 2010, S. 30) zu verweisen. Mehr allerdings erfährt man nicht, was auf unheimliche Art zu der schon von Krumm vor gut zwanzig Jahren erfahrenen Schweigemauer passt, in deren Logik es liegt, die hohe Dunkelziffer in diesem Themenfeld unter dem Stichwort „geschützte Grausamkeit“ (Krumm/Lamberger-Baumann/Haider 1997, S. 271) zu verrechnen. Drei Jahre später (2000) ließ Krumm und seine Arbeitsgruppe unter der Überschrift „Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen“ eine Studie zum Thema „Ungerechte Lehrer“ folgen, in der über „Rechthaberei, Vorurteile, Vergeltung des Lehrers“ (Krumm/Weiß 2000, S. 63) und anderes berichtet wurde. In der Linie dieser von Krumm 2003 unter dem Etikett „Schwarze Pädagogik“ (vgl. Krumm 2003, S. 110) gelisteten Zusammenhänge wird man auch die 1997 von Ewald Terhart herausgestellten Merkmale des „schlechten Lehrers“ – u.a. „völlige Unfähigkeit, auf Kinder und Jugendliche einzugehen“ (Terhart 1997, S. 35; Just 2004, S. 249) – einzuordnen haben, vor allem aber die kämpferischen Arbeiten des Lehrerbildners und Psychoanalytikers Kurt Singer (vgl. zuletzt: Singer 2009). Analoges gilt für die 2008 von Barbara Friebertshäuser ins Zentrum gerückten neueren Befunde über „das Problem der fehlenden Anerkennung in pädagogischen Institutionen“ – besonders in Hauptschulen –, mitsamt der daran angeschlossenen Forderung, nach den „verborgenen Mechanismen des Nicht-Verstehens und der Nicht-Anerkennung zu fragen.“ (Friebertshäuser 2008, S. 121f.)

V

Licht am Ende des Tunnels: Nietzsches „Kampf um Anerkennung“

Damit nun – die Vokabel „Anerkennung“ deutet es an – liegt ein Ausweg aus der misslichen Lage nahe, der vielleicht dabei hilft, Freuds einleitend erwähnte Forderung nach Verstehen als *conditio sine qua non* allen Erziehens zumindest in Zukunft genüge zu tun. Allerdings erforderte dies wohl weniger den soziologischen Blick beispielsweise Catrin Heites auf „Professionalisierungsprozesse [...] als Kämpfe um Anerkennung“ (Heite 2008, S. 129), denn den (sozial-)pädagogischen Blick auf den Kampf um Anerkennung im (professionalisierten) Erziehungsprozess – um dessen Dringlichkeit schon Nietzsche wusste, wie sein Aphorismus „Das Argument der Vereinsamung“ (1882) zeigt:

„Ein kalter Blick, ein verzogener Mund von Seiten derer, unter denen und für die man erzogen ist, wird auch vom Stärksten noch g e f ü r c h t e t . Was wird da eigentlich gefürchtet? Die Vereinsamung! als das Argument, welches auch die besten Argumente für eine Person oder Sache niederschlägt! – So redet der Heerden-Instinct aus uns.“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 3, S. 414)

Beides wird hier gut umschrieben: das – wohl aus eigener Erfahrungserfahrung resultierende (vgl. Niemeyer 1998, S. 11ff.) – Leiden des Kindes infolge ausbleibender Anerkennung; aber eben auch die Gefahr der Entsubjektivie-

rung wegen der unbedingten Suche, wenn nicht gar Sucht nach Anerkennung, wie es sich im Axel-Honneth-Titel *Das Ich im Wir* (2003, 2010) (vgl. Honneth 2003) ausspricht, noch besser aber wohl in Nietzsches Feststellung: „Einstmals war das Ich in der Herde versteckt: und jetzt ist im Ich noch die Herde versteckt.“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 10, S. 220)

Würde man Lehramtsstudenten Nietzsches Leitsatz „[S]ei anders, als alle Übrigen und freue dich, wenn Jeder anders ist, als der Andere.“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 9, S. 73) ins Herz senken, könnte wohl viel Unheil infolge von Nicht-Anerkennung verhindert werden. Auch Klagen würden dann wohl enden wie jene Michael Winklers, der 2009 aus einer „Sitzung über [...] ein Kind, das immerhin in eine sozialpädagogische betreute Ganztagsportschule geht, mit seiner Pubertät aber nicht so ganz klar kommt“, berichtete:

„Wenn der nicht funktioniert“, so die eine Fachkraft zur anderen, „dann schmeißt ihn doch einfach raus“ – und keiner widerspricht, kein Lehrer, kein Sozialpädagoge.“ (Winkler 2012, S. 210f.)

Von diesem insbesondere durch geschichtsvergessene und den Lehrern gegenüber willfährige Schulpädagogen forcierten Verfall des Verstehens gilt es, so rasch wie möglich Abstand zu nehmen, wenn denn die solcherart beschriebenen Schüler am Ende nicht als „Systemsprenger“ (vgl. Baumann 2010; Schwabe/Stallmann/Vust 2013) der Ausgrenzung anheimfallen sollen – im Zweifelsfall der von Fabian Kessl stammenden Parole „Verhaltenstraining statt Verhältnisregulierung“ (Kessl 2005, S. 35) folgend. Höchste Zeit also, für eine Einsicht wie die folgende zu werben: „Die Gesellschaft muß ihrer so sicher werden, daß sie eine leidliche Summe Verbrechen ertragen kann, ohne im Ganzen dadurch gestört zu werden.“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 9, S. 65)

Die Pointe kann kaum fraglich sein: Inklusion, so verstanden und letztlich mit dem Auftrag ausgestattet, für das Recht und den Bestand des Anderen und Fremden zu werben und auf diese Weise zu verhindern, dass es zu dem von Nietzsche skandalisierten „Sand der Menschheit“ kommt, ist elementar auf das Verstehen angewiesen, wenn der Kampf jedes Einzelnen um Anerkennung auch mit dem, was andere möglicherweise stört, erfolgreich sein soll. Diese Einsicht gilt es, jenen Schulpädagogen in Erinnerung zu rufen, die, aus welchen Gründen auch immer, zu vergessen scheinen, was ihres Amtes ist.

Literatur

- Bannenberg, Britta (2010): Amok. Ursachen erkennen – Warnsignale verstehen – Katastrophen verhindern. Gütersloh.
- Bannenberg, Britta/Rössner, Dieter (2006): Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergarten und Schulen. Ein Ratgeber. München.
- Baumann, Menno (2010): Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler.
- Böckler, Nils/Seeger, Thorsten (2010): Schulamoklaufer. Eine Analyse medialer Täter-Eigendarstellungen und deren Aneignung durch jugendliche Rezipienten. Weinheim u.a.

- Bondü, Rebecca/Meixner, Sabine/Bull, Heike Dele /Robertz, Frank J./Scheithauer, Herbert (2008): Schwere, zielgerichtete Schultgewalt: School Shootings und „Amokläufe“. In: Scheithauer/Hayer/Niebank (Hrsg.), S. 86-98.
- Bründel, Heidrun (o.J.): Schülersuizid. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen sollten, unter: www.schulministerium.nrw.de [abgerufen am 01.03.2015].
- Bueb, Bernhard (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin.
- Deegener, Günther/Körner, Wilhelm (Hrsg.) (2011): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention. Basel.
- Dutschmann, Andreas/Lukat, Justina (2011): Möglichkeiten und Grenzen der Jugendhilfe bei dissozialen, aggressiven Kindern und Jugendlichen. In: Deegener/Körner (Hrsg.), S. 127-145.
- Freud, Sigmund (1999): Gesammelte Werke. Bde. I-XVIII. Hrsg. v. Anna Freud et al. Frankfurt/M.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Verstehen und Anerkennen. Aspekte pädagogischer Beziehungen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit. In: Henschel et al. (Hrsg.), S. 113-124.
- Geipel, Ines (2004): „Für heute reicht’s“. Amok in Erfurt. Berlin.
- Gerspach, Manfred (2008): Kritische Anmerkungen zum Störungsbegriff. In: Schröder/Rademacher/Merkle (Hrsg.), S. 343-364.
- Gollwitzer, Mario (2005): Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In: Ittel/Salisch (Hrsg.), S. 276-291.
- Göppel, Rolf (2010): Wie erleben Kinder und Jugendliche die Schule als Bildungsort und als emotionalen Raum? In: Göppel et al. (Hrsg.), S. 17-39.
- Göppel, Rolf/Hirblinger, Annedore/Hirblinger, Heiner/Würker, Achim (Hrsg.) (2010): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen u.a.
- Grüner, Thomas (2006): Umsetzung in der Praxis: Erfolgsbedingungen von Mehr-Ebenen-Programmen zur Gewaltprävention. In: Bannenberg/Rössner, S. 81-134.
- Grüner, Thomas (2008): Der Täter-Opfer-Ausgleich. In: Schröder/Rademacher/Merkle (Hrsg.), S. 124-134.
- Habermas, Jürgen (1996): Inklusion – Einbeziehen oder Einschließen? Zum Verhältnis von Nation, Rechtsstaat und Demokratie. In: Ders.: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M., S. 154-184.
- Hafeneger, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt/M.
- Hayer, Tobias/Scheithauer, Herbert/Petermann, Franz (2005): Bullying: Schuler als Täter – Lehrer als Opfer!? In: Ittel/Salisch (Hrsg.), S. 237-258.
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven. Weinheim u.a.
- Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden.
- Herbart, Johann Friedrich (1989): Sämtliche Werke in 19 Bänden. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. 2. Neudruck. Aalen.
- Hoffmann, Jens (2011): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen – Risikoeinschätzung und Prävention. In: Deegener/Körner (Hrsg.), S. 202-216.
- Hödl, Hans Gerald (2011): Geist der Schwere. In: Niemeyer, Christian (Hrsg.): Nietzsche-Lexikon. 2., durchges. u. erw. Aufl., Darmstadt, S. 128.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Honneth, Axel (2003): Das Ich im Wir. Anerkennung als Triebkraft in Gruppen. In: Ders. (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Frankfurt/M., S. 261-279.

- Ittel, Angela/Salisch, Maria v. (Hrsg.) (2005): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart.
- Jaß, Hans Robert (1997): Das Verstehen von Geschichte und seine Grenzen. In: Ders.: Probleme des Verstehens. Stuttgart, S. 188-210.
- Just, Annette (2004): Schulsozialpädagogik an Gymnasien, warum? Münster.
- Kessl, Fabian (2005): Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie, Handlungsfelder, Praxis. Baltmannsweiler, S. 30-43.
- Kraft, Volker (2004): Kränkungen in Lern- und Lehrprozessen. In: Ders.: Pädagogisches Selbstbewusstsein. Paderborn 2009, S. 129-142.
- Krebs, Heinz (2010): Supervision – ein Beratungsinstrument zur Stärkung der Professionalität von Lehrern. In: Göppel et al. (Hrsg.), S. 219-230.
- Krieger, Rainer (2008): Vom Wertewandel zur „Zeitenwende“: Rückkehr zu traditionellen Erziehungsvorstellungen auch bei Lehramt-Studierenden. In: Bildung und Erziehung, Jg. 61, S. 99-113.
- Krumm, Volker (2003): Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. In: Pädagogik, Jg. 55, Heft 12, S. 30-34.
- Krumm, Volker/Lamberger-Baumann, Birgit/Haider, Günter (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In: Empirische Pädagogik, Jg. 11, S. 257-274.
- Krumm, Volker /Weiß, Susanne (2000): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: psychosozial, Jg. 23, S. 57-73.
- Krumm, Volker /Weiß, Susanne (2001): „Du wirst das Abitur nie bestehen“ – Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten. In: Lernchancen, Nr. 20, S. 14-18.
- Krumm, Volker /Weiß, Susanne (2001a): Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. Erw. Fassung eines Vortrages auf der Jahrestagung der OFEB, Oktober 2001.
- Larcher, Sabina/Tröhler, Daniel (2002): Von der Psychologie zur Psychotherapie? Die Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung und ihre Folgen. Eine Diskussion. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Jg. 8, Heft 2, S. 98-103.
- Luhmann, Niklas (1986): Systeme verstehen Systeme. In: Ders./Schorr, Karl Eberhard. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M., S. 72-117.
- Niemeyer, Christian (1998): Nietzsches andere Vernunft. Psychologische Aspekte in Biographie und Werk. Darmstadt.
- Niemeyer, Christian (2002): Erfurt – ein bisher unbekannter Ort auf der „Achse des Bösen“ oder doch ‚nur‘ der *ground zero* der deutschen Schulpädagogik? In: Neue Praxis, Jg. 32, S. 213-215.
- Niemeyer, Christian (2002a): Vom *ground zero* der deutschen Schulpädagogik. Über das Verhältnis von (Sozial-)Pädagogik und Psychologie angesichts des Falles Robert Steinhäuser. In: Ders. (2015), S. 219-232.
- Niemeyer, Christian (2010): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. 3., aktualisierte Aufl., Weinheim u.a.
- Niemeyer, Christian (2011): Rezension von: Oelkers, Jürgen: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel. In: Erziehungswissenschaftliche Revue, Jg. 10, Nr. 6 (Veröffentlicht am 14.12.2011), unter: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978340785937.html> [abgerufen am 01.03.2015]
- Niemeyer, Christian (2013): Über Invarianten in Erziehungstheorie und –praxis und die ewige Wiederkehr des Kinderfehler-Paradigmas. In: Ders. (2015), S. 173-194.
- Niemeyer, Christian (2015): Sozialpädagogisches Verstehen verstehen. Eine Einführung in ein Schlüsselproblem Sozialer Arbeit. Weinheim u.a.
- Nietzsche, Friedrich (1967-77): Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden. Hrsg. v. G. Colli u. M. Montinari. München.

- Nohl, Herman (1926): Gedanken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. In: Ders. (1949), S. 151-160.
- Nohl, Herman (1948): Vom Wesen der Erziehung. In: Ders. (1949), S. 279-289.
- Nohl, Herman (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim u.a.
- Oelkers, Jürgen (2013): Rhetorik und Praxis: Ambivalenzen der deutschen Reformpädagogik. In: Strobel-Eisele/Roth (Hrsg.), S. 50-66.
- Olweus, Dan (2008): Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: Henschel et al. (Hrsg.), S. 247-266.
- Prange, Klaus (2013): Liebe als Passion und Liebe als Aufgabe – mit Anmerkungen zum platonisch-pädagogischen Eros. In: Strobel-Eisele/Roth (Hrsg.), S. 25-36.
- Riebel, Julia (2011): Mobbing an Schulen. In: Deegener/Kömer (Hrsg.), S. 184-201.
- Scheithauer, Herbert /Bondt, Rebecca (2011): Amoklauf und School Shooting. Bedeutung, Hintergründe und Prävention. Göttingen.
- Scheithauer, Herbert /Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hrsg.) (2008): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart.
- Schröder, Achim/Rademacher, Helmut/Merkle, Angela (Hrsg.) (2008): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.
- Schwabe, Matthias/Stallmann, Martina/Vust, David (2013): Freiraum mit Risiko. Niederschwellige Erziehungshilfen für sogenannte Systemsprenger/innen. Ibbenbüren.
- Seichter, Sabine (2007): Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn.
- Singer, Kurt (2009): Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese. Weinheim u.a.
- Strobel-Eisele, Gabriele /Noack, Marleen (2006): Jungen und Regeln – Anomie als jugendspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jugendforschung. Stuttgart, S. 99-128.
- Strobel-Eisele, Gabriele /Roth, Gabriele (Hrsg.) (2013): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Psychologisierung und Therapeutisierung der Lehrerbildung? In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Jg. 8, Heft 2, S. 107-109.
- Terhart, Ewald (1997): Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In: Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim u. Basel, S. 24-85.
- Varbelow, Dirk/Bull, Heike Dele (2008): Gewalt im Rahmen von Schüler-Lehrer-Interaktionen. In: Scheithauer/Hayer/Niebank (Hrsg.), S. 99-112.
- Winkler, Michael (2003): Geschlossene Unterbringung. Gedankliche Experimente zur Annäherung an Bestimmtheit im Ungewissen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 227-250.
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart.
- Winkler, Michael (2011): Sexueller Missbrauch. Deviante Anmerkungen zu einem Thema, das schon wieder seine Aktualität verloren hat. Ein Essay. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 9, S. 306-318.
- Winkler, Michael (2012): Essay – Repressive Sicherheit. Soziale Arbeit und die dunkle Seite der Inklusion. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 10, S. 205-218.
- Würker, Achim (2010): „Schließlich gehorchte der Schüler...“ – Schwache und Scham in der Schule. In: Göppel et al. (Hrsg.), S. 40-52.